

## 【審査論文】

## 保育環境知識に関する語想起課題の検討 (2)

## — 実習前後の比較 —

大神優子

Verbal Fluency Tasks Related to Knowledge of Childcare Environments(2):  
Pre/Post Practical Experience

Yuko OHGAMI

## 要旨

本研究の目的は、保育実習生の学習段階をはかる簡便な指標を作成するための基礎資料を得ることである。保育者養成課程2年生41人を対象に、最初の実習前後における回答を比較した。制限時間内にできるだけ多くの単語を挙げる語想起課題の手法を用いて、保育環境（保育室・園庭）に加えて、統制課題として動物・音韻カテゴリ（か）の計4種類の課題を実施した。実習前に比べ、実習後にはすべての課題で生成語数が増加していた。特に、保育環境に関しては、実習前後で異なる単語の生成が多くみられ、実習経験による知識の変化が示唆された。また、内容分析から、保育室の特定のカテゴリでの増加が認められた。ただし、先行研究の実習経験がより豊富な上級生と比較すると、まだ子ども目線からの回答であると推測でき、保育者としての学習段階としては初期の段階にあることが示された。したがって、保育環境に関する知識の指標として、語想起課題は一定の有効性があると考えられる。さらに、実習の習熟段階をはかるための有用な指標とするための問題点について論じた。

**キーワード：**保育環境（environment of child care and education）、語想起課題（verbal fluency task）、保育実習（practice teaching/nursery training）、縦断研究（longitudinal design）

保育環境を構成することは、保育者の重要な専門性の一つである。平成20年告示の幼稚園教育要領では、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない」とされている。同様に、保育所保育指針総則にも、「保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。」との記述がある。

この保育環境について、保育者は様々な工夫をこらし、時期や子どもの発達に応じて変化させている。日常の保育の中でも、保育者には、いわゆる保育技術や子どもの発達に関する知識だけではなく、環境との連動が求められる（高山，2014）。

しかし、こうした保育環境について、実習生からベテラン保育者までがどのように着目し、どのように習熟していくかのプロセスは明らかではない。対人的な技能（高濱，2000他）やピアノや手遊び・絵本の読み聞かせ（横山，1998；廣澤，2012他）等の部分実習で扱う保育技術に関しては、学生自身にとって自分の成長や課題がわかりやすい領域であるためか、実習後の振り返り等で言及されている。これと比較すると、保育環境に関する知識や認識は、その重要性にもかかわらず、学生自身が気づきにくい側面と言える。

大神（2015）は、このような保育環境に関する知識を測定する簡便な指標を作成するため、語想起課題の手法を援用した実験を行っている。語想起課題は、一定時間で特定のカテゴリ内の事例をできるだけ多くあげるもので、動物などの意味カテゴリ課題の場合、知識構造をみる指標として採用されている（Sumiyoshi, Ertugrul, Yagcioglu, & Sumiyoshi, 2009; Crowe, & Prescott, 2003）。原則として、そのカテゴリについての知識が豊富で構造化されているほど、単語を多く生成することができる。大神（2015）では、複数回の実習を経験した保育者養成課程の学生と、同じ学年の非養成課程の学生の回答を比較した。その結果、両者とも一般的でなじみのある単語をあげる点では共通しているが、養成課程の学生の方がより多くの幅広いアイテムに言及しており、この課題が実習経験の差の測定指標として使用できる可能性を見いだしている。

ただし、この結果は、もともとの学生の関心の差を反映している可能性がある。保育者養成課程の学生の方がより多くの単語を生成したのは、実習による知識の変化ではなく、最初からの関心の成果かもしれない。実習の進行状況に伴い、知識構造が変化していくことを想定し、その測定指標とするならば、同じ学生の実習の前後、中でも、最初の実習を経験する前後で比較する必要があると考えられる。

そこで、本研究では、大神（2015）と同一の課題及び分析手法を用いて、最初の実習（幼稚園における見学・参加実習）の前後の回答を縦断的に比較する。さらに、知識の変化をより詳細に検討するため、同じ対象者の中で、実習前後でどのような単語が繰り返されるのかを検討する。

## 方 法

### 対象

4年制女子大学の保育者養成課程2年生41人が実験に参加した<sup>1</sup>。全員が、幼稚園・保育所・施設全てで2週間ずつの実習を4年間のうちに計5回行うカリキュラムである。今回の実験は、この5実習のうち、最初の実習である幼稚園の見学・参加実習の前後で行った。

### 課題及び手続き

実習をはさんで計2回、大神（2015）と同様の課題及び手続きで実施した。実習前は、実習指導が開始される前（実習初日の約6週間前）、実習後は、実習最終日から約1週間後に実施した。2回の実験の間は約2か月半であった。

実験者の教示に従い各自が回答用紙に記入する形式で、集団で実施した。簡単な練習課題の後、「～をできるだけたくさんあげてください」との教示で、以下の4種類の語想起課題を連続で実施した（各1分間）：①動物、②かで始まるもの（以下、「か」）、③幼稚園・保育所の保育室内にあるもの（以下、「保育室」）、④同園庭にあるもの（以下、「園庭」）。③④の保育環境課題の教示では、乳児クラス・幼児クラスを問わないこと、小さいものから大きいものまで何でもよいことを追加した。①②は実習の影響を受けないと考えられる意味カテゴリ・音韻カテゴリの統制課題として、③④は実習経験が影響すると考えられ、保育者

としての発達過程をみるための意味カテゴリ課題として設定した。

4 課題終了後、自由記述で③④の「保育環境（室内・室外）についてどのように回答したか」（回答方略）及び全体の感想を記入するよう求めた。全体の所要時間は約10分であった。

最後に、回答については匿名で集計することを説明し、分析の許可を得た。回答内容については実習後の実験終了後に簡単なフィードバックを行った。

## データ処理

課題ごとの全ての回答について、大神（2015）と同様、以下の採点・分類を行った。まず、回答を「正反応」「繰り返し」「エラー」に分類した。「繰り返し」とは、同一課題内に同じ単語を再度記入した場合の2つ目以降の回答である（動物課題における「ニワトリ」「ヒヨコ」の意味重複も含む）。「エラー」とは、「か」課題における「ガビョウ」など課題条件に合わない回答及び「ぐるぐる回すやつ」など単語として言及できていない回答等である。次に、NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性第1期（天野・近藤，1999）より、正反応の回答に、該当する音声単語の単語親密度（1～7の7点満点）を当てはめた。なお、本研究では意味内容を重視するため、細かい表記の違いで該当データから外れる場合は、データベースに該当例がある表現に合うよう修正した（例：オラウータン→オランウータン、バック→バッグ、お砂場→砂場）。また、保育環境の2課題の回答のみ、内容によって表1に示す7カテゴリで分類した。

表1 保育環境課題における回答分類

分類	例
玩具	玩具、積み木、ぬいぐるみ、ボール
固定遊具	滑り台、ブランコ、ジャングルジム、鉄棒、砂場
家具・設備	ピアノ、ロッカー、テーブル、椅子、黒板
教材・文房具	紙、はさみ、画用紙、のり、クレヨン、折り紙、新聞紙
生活用品・衣類	ぼうし、食器、タオル、服、靴、帽子、おむつ、ハンガー
自然・飼育栽培	木、花、花壇、池、水たまり、砂、石、ウサギ、鳥籠
その他	連絡帳、献立表

大神（2014）, p.102より

さらに、本研究では、各自の実習前後の回答内容を比較するため、意味カテゴリ課題の動物・保育室・園庭課題について、対象者の正反応ごとに以下の3つの生成パターンに分類した。生成順序にかかわらず、実習前・実習後いずれでも生成された語を「実習前後共通」とし、いずれかでしか見られなかった語を「実習前のみ」「実習後のみ」に分類した。なお、「実習前後共通」には、上記の「繰り返し」の評定基準と同様に、実習前に「オママゴトセット」、実習後に「ママゴトセット」のように同一のものと見なせる場合は、表現が異なっているものも含めた。

## 結果及び考察

実習前後をあわせた4課題の合計反応数は5047であり、このうち、「繰り返し」は34（全体の0.7%）、「エラー」は10（同0.2%）であった。以下では、これらを除いた5003の正反応を分析対象とした。

## 1. 全体傾向

### 1-1. 生成語数

4 課題全体の実習前後の傾向を把握するため、図 1 に示した生成語数について、時期（実習前／実習後）と課題（動物／か／保育室／園庭）を対応あり要因とする 2 要因の分散分析を行った。その結果、時期の主効果、課題の主効果が有意であった（それぞれ、 $F(1,40)=11.56, p<.01$ 、 $F(2.6,103)=58.50, p<.01$ ）。時期×課題の交互作用は有意ではなかった（ $F(2.6,103.3)=1.4, n.s$ ）。いずれの課題でも、実習後で生成語数が増加していた。また、課題ごとの生成数は、多重比較の結果、保育室＞動物＞か、園庭の順に多かった（ $p<.05$ ）。

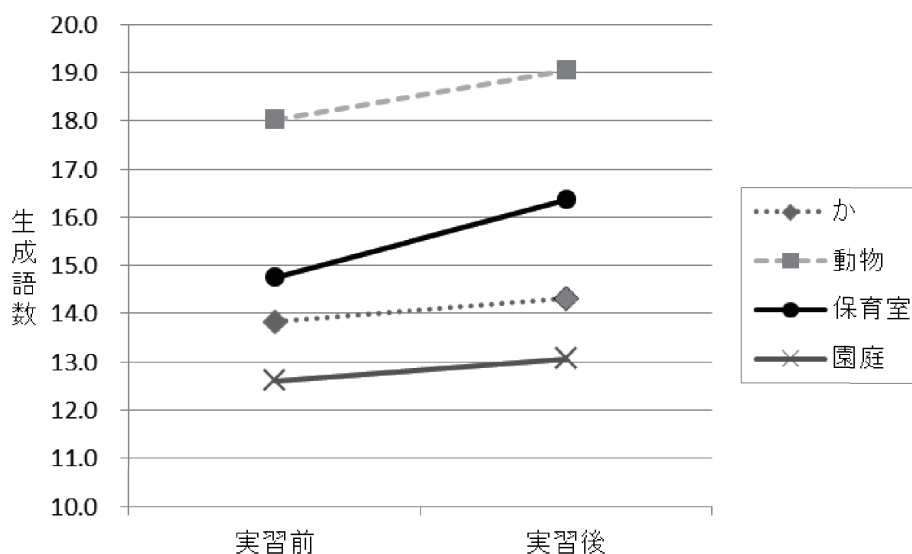


図 1 課題別の生成語数

「動物」「か」については実習前後での差を想定していなかったが、これらの課題でも増加がみられたことから、課題事態への慣れが考えられる。また、動物課題については、実習中の「絵本に出てきたので」「(子ども達の) グループを思い出して」等、実習の影響を示唆するコメントがあった。大神 (2015) では、実習経験あり群（保育者養成課程学生）の方が実習経験なし群（非養成課程学生）よりも「動物」課題でも単語生成数が多かったが、このことは、保育の場で「動物」カテゴリに触れる機会が多いことを示しているのかもしれない。なお、これら 4 課題の生成語数の多さの順序は大神 (2015) の保育者養成課程 3 年生と同様の結果であり、再現性が確認された。

### 1-2. 単語親密度

全 5003 反応のうち、データベースに該当例がない単語<sup>2</sup>を除き、課題ごとに平均単語親密度を算出した。この単語親密度について、時期（実習前／実習後）と課題（動物／か／保育室／園庭）を対応あり要因とする 2 要因の分散分析を行ったところ、時期の主効果、課題の主効果が有意であった（それぞれ、 $F(1,40)=10.72, p<.01$ 、 $F(2.4,95.0)=117.6, p<.01$ ）。時期×課題の交互作用は有意傾向であった（ $F(2.5,99.0)=2.2, p<.10$ ）。実習前よりも実習後の方が単語親密度がやや下がっていた。また、課題については、多重比較の結果、保育室＞動物＞園庭＞かの順に平均単語親密度が下がっており、大神 (2015) と同様の結果であった。最も低かったのは音韻カテゴリの「か」であるが、具体物とは限らないために親密度が低くなったと考えられる。ただし、表 2 に示すとおり、7 点満点中 5.8 ～ 6.1 の狭い範囲内での差

であり、全体に非常に親密度の高い単語が生成されていた。さらに、この結果はデータベースに該当例があった単語に限定した分析であり、該当外の単語は保育室・園庭課題で比較的多かった。このため、今後、単語親密度以外で生成語の性質を比較する指標を検討する必要があるだろう。

表2 平均単語親密度（標準偏差） max=7

課題	実習前	実習後
か	5.78(0.1)	5.77(0.1)
動物	6.05(0.1)	6.03(0.1)
保育室	6.12(0.1)	6.08(0.1)
園庭	5.92(0.1)	5.83(0.2)

## 2. 意味カテゴリ3課題の生成パターン

実習前後の生成語の特徴を検討するため、意味課題3課題（動物・保育室・園庭）について、生成パターンを比較した。結果を図2に示す。生成語数について、課題（動物／保育室／園庭）を対応あり要因、生成パターン（実習前後共通／実習前のみ／実習後のみ）を対応あり要因とする2要因の分散分析を行ったところ、課題の主効果、生成パターンの主効果、課題×生成パターンの交互作用が有意であった ( $F(2.5,99.0)=2.2, p<.10$ )。そこで、課題ごとに生成パターンを比較したところ、動物課題では3種類の生成パターン間の差は有意傾向に留まった ( $p<.10$ )。保育室課題では、実習後のみの生成語数がもっとも多く、次に実習前のみ、実習前後共通の順であった ( $p<.05$ )。園庭課題では、実習後のみの生成数が実習前後共通の生成数よりも有意に多かった ( $p<.05$ )。生成パターンごとの比較では、実習前後共通の生成数は、動物課題が最も多く、次に保育室課題、園庭課題の順であった ( $p<.05$ )。実習前をみの生成単語数は保育室が園庭よりも多かった ( $p<.05$ )。実習後のみで生成された単語数では、保育室、動物課題がともに園庭課題よりも多かった。

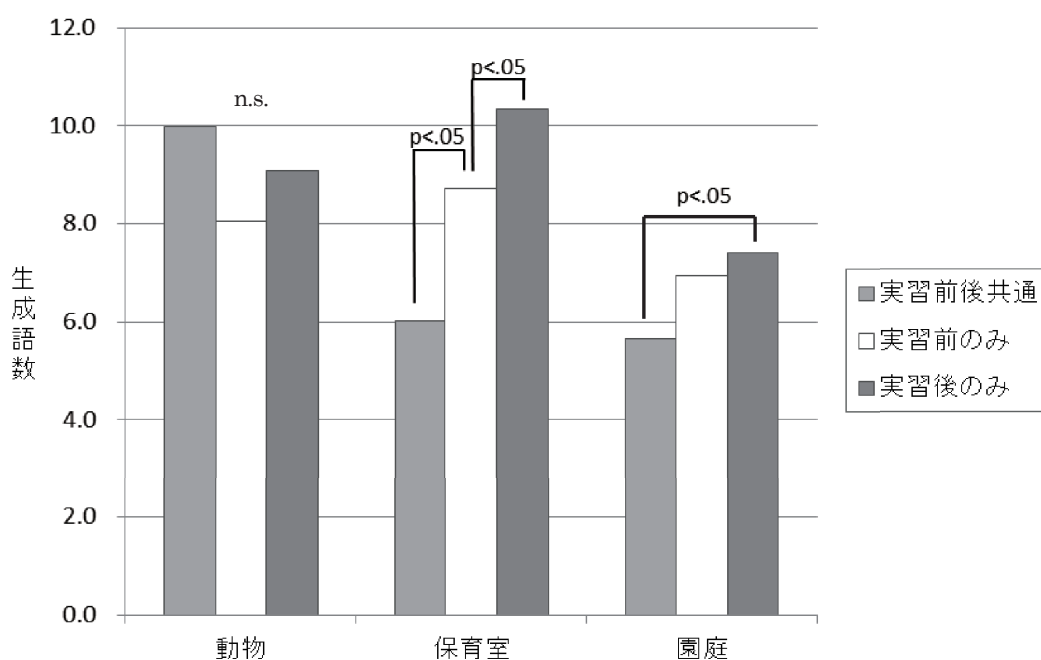


図2 課題別の生成パターン



以上の結果を踏まえると、動物課題は、保育環境課題（保育室・園庭）と同様に全体の反応数が実習後に増えてはいるが、実習前後で顕著な入れ替えはなかったと解釈できる。一方、保育環境課題（保育室・園庭）は、新しい単語が増えたことが、全体数の増加につながっていた。特に、保育室課題は園庭課題に比べて、実習前から生成語数が多かったが入れ替えも多かった。このことから、実習生にとって保育室の状況は事前に想定しやすいが、実習では想定とは異なる状況であったか、新しい要素に気づくなどの変化が大きかった可能性がある。

### 3. 保育環境における事物のカテゴリー

上記の変化をさらに詳細に検討するため、「保育室」・「園庭」課題での計2329反応について、カテゴリー別に分類した。

まず、各対象者が言及した平均カテゴリ数（表3、max=7）について、時期（実習前／実習後）と課題（動物／か／保育室／園庭）を対応あり要因とする2要因の分散分析を行った。その結果、課題の主効果のみが有意であった（ $F(1,40)=7.3, p<.05$ ）。時期の主効果及び時期×課題の交互作用はみられなかった（それぞれ、 $F(1,40)=2.8, p=.10$ 、 $F(1,40)=0.60, n.s.$ ）。保育室課題では、園庭課題とくらべて生成語数が多いだけではなく、より幅広いカテゴリから事例があげられていたといえる。

表3 言及カテゴリ数（標準偏差）

課題	実習前	実習後
保育室	4.2(0.8)	4.5(0.8)
園庭	3.8(1.2)	3.9(1.0)

課題別のカテゴリ別反応数を図3に示した。事例が多いカテゴリなど全体の傾向は、対象者が異なるものの、大神（2015）の結果と同様であった。実習前後の差は、特に保育室課題でみられた。実習後に増加したのは家具・設備や教材・文房具であり、一方、生活用品・衣類のカテゴリではやや減少していた。園庭課題ではほとんど差がなかったが、これは全体の事例数が保育室に比べて少なかったことが影響しているかもしれない。

回答方略をみると、実習前はイメージやボランティア先で見たものをもとに回答する傾向があったが、実習後は当然ながら実習園に言及しており、中でも、「子どもが何の遊びをしていたか、何をして遊んだかを考えました」「子どもと遊んだことを思い浮かべたり遊具の並びを思い出したりしながら」「子どもたちと一緒に遊んだおもちゃや自分が使ったもの、関わったものを連想させて書くようにした」「実際に使ったり、遊んだものは比較的思い出しやすいかった」のように、実際の子どもが遊ぶ姿をもとに連想していたようであった。「掃除の時間などに使ったものや掃除しているときにあったものなどを思い出して」など、環境整備から連想した方略はほとんど見られなかった。また、特に園庭に関して、「その園にばかりこだわってしまい、園庭についてはあまり回答することができませんでした」のように、実習園に限定された結果、かえって答えにくかったという報告があった。園庭は大きな遊具が目立つ一方で、野菜や花の栽培などの比較的長期にわたる変化があり、見学を中心とした実習期間のみではその詳細が記憶に残りにくかったのかもしれない。また、園外保育として近隣の公園と組み合わせて利用している場合を考えると、さらに「園庭」に限定されるとイメージしにくかった可能性がある。このような園庭に対し、保育室については、年齢による違いや食事や遊びなどの場面の違いで、想起する方略を複数切り替えることが比較的しやすく、

回答しやすかったと考えられる。

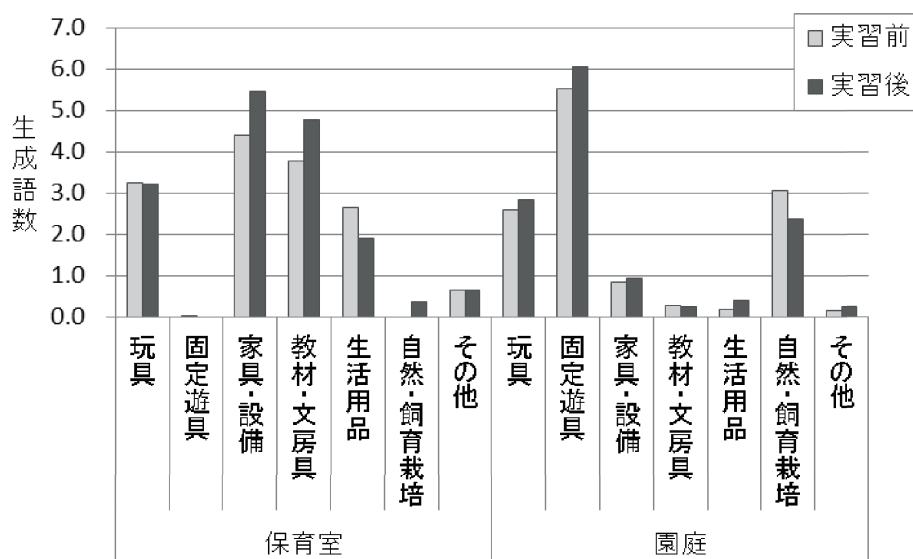


図3 保育環境課題におけるカテゴリごとの生成語数

## 総合考察

本研究では、保育者としての環境に関する習熟段階をはかる簡便な指標を作成するため、語想起課題の手法で保育環境（保育室・園庭）について尋ね、最初の実習の前後での回答を比較した。

実習前に比べて、実習後では全体の生成語数が増加しており、実習経験が回答数に量的にあらわれることが示唆された。課題間の生成語数の多さの違いや、カテゴリ別に見た生成語の分布結果は、異なる実習段階の対象者を用いた大神（2015）の結果を追認していた。また、意味課題で実習前後を検討すると、特に保育環境課題では実習前と実習後の生成語の入れ替えが顕著であり、実習前の漠然とした想定と実習後の具体的な体験を踏まえた場合との変化を反映していることが示唆された。したがって、本研究で用いた語想起課題及び分析手法について、実習経験をはかる指標として一定の有効性が示されたといえる。さらに、縦断的に実習前後の回答パターンを検討することで、単に生成語数が増加しただけではなく、実習前後の質的な変化も検討できる可能性が示された。

ただし、学習段階をはかる指標として活用していくためには、以下の課題が残されている。

今回は、初めての实習であることを重視し、2年生を対象とした。大神（2015）の対象者は3年生であり、今回の対象者と比べると、さらに実習経験を積んでいる。幼稚園実習のみの経験である今回の2年生と比べて、乳児を含めたより長い時間の生活の場を体験し、さらに、自分が保育者として環境を考慮しつつ活動を組み立てた経験があると考えられる。実際に、実習の経験のないイメージのみの対象者（非養成課程の学生）に比べ、実習経験者では、生活用品が多くなるなど、保育者としての視点が示されていた。この3年生に対し、今回、最初の実習を終えただけの2年生では、子どもの遊びからの連想を示唆する回答方略から示されるように、まだ保育者というよりは、子ども中心の視点であったと考えられる。縦断的に次の段階の実習後の調査を行い、このような実習経験の差が、どのように回答に反映されるかを検討する必要があるだろう。実習段階ごとに、ここに注目できるかどうかという目安が分かれば、学生自身が使える指標となると期待できる。

また、到達点としての保育者の回答との比較も必要であろう。利根川・音山・和田・三浦・井上・滝田・

上村(2013)は、保育の振り返りに関する実習生と保育者との比較から、子どもとの関わりや保育技術を中心に他者(保育者)から学ぶ実習生の状態から、自ら保育を振り返り学ぶ省察へと変化していく過程を示唆している。実習生は実習期間のみの短期的な関わりに留まるため、主体的に環境を操作する機会が限定される。これに対し、保育者は、保育室をはじめとする保育環境を長期的な視点をもって意図的に構成しており、実習生よりもはるかに自由度が高い。このような保育者の知識や意図が、今回の課題でどのような部分に反映されるのか検討していく必要がある。

また、単語親密度の分析から、一貫して親密度が高い一般的な用語が生成されているものの、実習後の方が単語親密度がやや下がっていることが示された。よりマイナーな単語が出現しているかどうかは、該当外の単語があったことから、今後の検討事項である。例えば、対象者の生成範囲内での高頻出語や、学年が上になるほど増える単語など、親密度以外の指標を導入する必要があるだろう。

さらに、単語をあげられることは、少なくとも意識に上っていることを示しているが、それらのアイテムを有効に活用できることを保障するものではない。今回の課題と並行して、保育室のどこに置くか、どの年齢で、どのような管理が必要か(定期的な消毒など)といった活用度を問うような問題をあわせて検討したい。

## 付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号26380901)の助成を受けた。

## 註

- 1 実習前・後いずれかの実験に欠席した対象者、回答用紙に不備があった対象者は除外した。
- 2 400種類、のべ425反応(全体の8.5%)であった。

## 引用文献

- 天野成昭・近藤公久(1999). NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性. 東京:三省堂.
- Crowe, S.J. & Prescott, T.J. (2003). Continuity and change in the development of category structure: Insights from the semantic fluency task. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 467-479.
- 大神優子(2015). 保育環境知識に関する語想起課題の検討—実習経験の有無による比較—. 和洋女子大学紀要, 55, 99-107.
- 利根川智子・音山若穂・和田明人・三浦主博・井上孝之・滝田良子・上村裕樹(2013). 保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究. 会津大学短期大学部研究紀要, 70, 2-26.
- 廣澤満之(2012). 絵本の読み聞かせに対する学生の理解—教育実習を通じた学生の気づきに焦点をあてて—. 目白大学高等教育研究, 18, 9-16.
- 近藤公久・天野成昭(2000). 「日本語の語彙特性」データベース—有効性と問題点—. 電子情報通信学会技術研究報告, 100(335), 1-8.
- Sumiyoshi, C., Ertugrul A., Yagcioglu, A.E.A., Sumiyoshi, T. (2009). Semantic memory deficits based on category fluency performance in schizophrenia: Similar impairment patterns of semantic organization across Turkish and Japanese patients. *Psychiatry Research*, 167, 47-57.
- 高濱裕子(2000). 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11(3), 200-211.
- 高山静子(2014). 環境構成の理論と実践—保育の専門性に基づいて. 東京: エイデル研究所.
- 横山真貴子(1998)保育における読み聞かせはどのように熟達するのか—保育者養成専門学校の学生の視点からの検討—. 人間文化論叢, 1, 119-129.

大神 優子(和洋女子大学 人文社会科学系 准教授)

(2015年11月10日受理)